V. J. MCGILL [1]

ESTUDIO PSICOLOGICO DE LA PERSONALIDAD

El estudio de la personalidad puede abordarse desde dos puntos de vista principales. Las ciencias sociales tienden a representar la personalidad como el producto de la historia y de las instituciones sociales, mientras la psicología procede a la inversa y generalmente interpreta las instituciones sociales como el producto de la personalidad. Ambos puntos de vista son necesarios, y, a medida que la investigación se hace más concreta y adecuada, se ve que son inseparables. Es decir, el proceso en el que la historia forma la personalidad es también el proceso en el que la personalidad forja la historia. El reciente acercamiento que se ha producido entre los psicólogos y los investigadores sociales es, por lo tanto, un signo halagüeño. El punto de vista sociológico ofrece la ventaja de que, si se conocen el lugar que ocupa en la historia el hombre y sus afiliaciones sociales, podemos predecir un número mucho mayor de sus características que si partimos de cualquier otro conjunto de hechos. Pero las instituciones sociales que determinan el individuo no son ni buenas ni malas, sino que es la valoración lo que les da ese carácter. Los valores, los conflictos, las derrotas y la resolución en la historia del mundo se hallan enclavados en la personalidad y sólo pueden abarcarse en fin de cuentas en el proceso y circunstancias de su desarrollo. En esto estriba la ventaja del punto de vista psicológico.

[1] V. J. McGill es profesor de Psicología y Filosofía del Hunter College, de la ciudad de Nueva York. Doctorado en Filosofía en Harvard en 1925, estudió como becado de la Fundación Sheldon en 1925-1926 en Cambridge y Friburgo. Es autor de estudios biográficos sobre Strindberg y Schopenhauer, y de un libro de ensayos literario-filosóficos. Ha escrito numerosos artículos sobre filosofía y algunos sobre psicología. Es director de *Science and Society* y secretario-tesorero de la Sociedad Fenomenológica Internacional. *(N. del editor.)*

Las cincuenta definiciones de la personalidad enumeradas por Allport [1] son de tal variedad que dan satisfacción a todos los gustos. Hay definiciones heteróclitas, como la de Morton Prince que identifica la personalidad con "la suma total de disposiciones innatas —impulsos, tendencias, apetitos e instintos del individuo— y las disposiciones y tendencias adquiridas por la experiencia", y las hay más estrechas que recalcan el pensamiento, la conciencia de sí mismo o la eficacia social.

MacKinnon [2] sostiene que la distinción más importante entre las numerosas definiciones ofrecidas consiste en que unas identifican la personalidad con la apariencia superficial exterior, mientras que otras se atienen a "la naturaleza esencial interna del hombre". Estos dos tipos de definición ofrecen un contraste, pero describirlos como "antitéticos" y "básicamente opuestos" parece oscurecer la interdependencia del hombre externo y del interno. Desde luego, MacKinnon tiene razón al recalcar la importancia de las potencialidades y el aspecto subjetivo de la personalidad.

La distinción de Guthrie [3] entre las concepciones de la personalidad que se limitan a catalogar rasgos y disposiciones o presentan un corte transversal de la persona, y las que presentan la personalidad como el producto de lo que se ha aprendido, resulta de mayor utilidad. El análisis de corte transversal es preevolucionista, simplemente, en muchas ocasiones, lógico o taxonómico, da la impresión de que los tipos y los caracteres son rasgos fijos del universo y se aparta de la explicación causal. Por consiguiente, deja de tener en cuenta las potencialidades de las personas y las sociedades, y pasa por alto los cambios y perfeccionamientos que se producen o pueden producirse en el hombre y en su ambiente. En cambio, la explicación genética se encuentra en la principal corriente de la ciencia experimental evolucionista y del mejorismo.

Nosotros definiremos la "personalidad" como la organización de las necesidades, capacidades y potencialidades de un individuo. El estudio de la personalidad es primordialmente una investigación del proceso de aprendizaje y de las condiciones en las que se forma la personalidad.

[1] Gordon W. Allport: *Personality: A Psychological Interpretation,* Nueva York, 1937, págs. 27 y siguientes, especialmente la 43.

[2] Donald W. MacKinnon: "La estructura de la personalidad", en *Personality and Behavior Disorders,* editado por J. M. Hunt, Nueva York, 1944, vol. I, pág. 3.

[3] E. R. Guthrie: "La personalidad en términos de aprendizaje asociativo", en *ibid.*

NECESIDADES Y APTITUDES

Las *necesidades* son las condiciones internas que sensitivizan a ciertos estímulos el organismo o los umbrales inferiores de diferencia. Son la disposición a responder repetida y persistentemente a ciertos estímulos y a "preferir" estas respuestas a otras. El hecho de que un perro hambriento "prefiera" el alimento, significa que está más inclinado a responder al alimento que a otras cosas. Una necesidad es *activa* cuando los estímulos internos que emanan de los tejidos o de los órganos involucrados evocan respuestas características que tienden a satisfacer esta necesidad, y es *latente* cuando estos estímulos se hallan ausentes o son subliminales. La respuesta que satisface la necesidad suele llamarse la respuesta consumatoria. Si se demora la satisfacción de una necesidad, se producen respuestas preparatorias que conducen a la consumación o, por lo menos, en la dirección general de ella. Estas respuestas preparatorias son persistentes y a menudo variadas, alternativas y llenas de recursos. Cuando se ponen obstáculos en el camino de la meta, la rata o el chimpancé tienden a sortearlos, sea mediante la abundancia de respuestas variadas o por las secuencias acumulativas de reacciones, y, en el caso del chimpancé, mediante el uso de instrumentos. Una vez alcanzada la meta —es decir, la comida, el agua o la pareja—, estas reacciones preparatorias ceden el paso a la respuesta consumatoria, que, como ha indicado Sherrington, tiene el derecho de entrada en el sistema nervioso. Las reacciones preparatorias continuadas son incompatibles con la presentación de la respuesta consumatoria, y los estímulos que las iniciaron cesan de operar. Es decir, el animal no puede correr de un lado a otro mientras come, y cuando empiezan a fluir las secreciones gástricas deja de sentirse estimulado a hacerlo.

Debe hacerse notar, sin embargo, que algunas necesidades no son periódicas sino continuamente activas y típicamente homeostáticas. El organismo requiere oxígeno incesantemente y descanso y movimiento a largos intervalos, y en estas satisfacciones no hay nada periódico. Cada boqueada de aire que aspiramos y cada paso casual que damos encuentran su satisfacción, por así decir, en sí mismos. Estas necesidades no periódicas tienen especial importancia en el nivel humano, donde, por ejemplo, la continua necesidad de actividad estética determina el patrón de conducta. Aunque no se dirigen hacia una meta, estas necesidades se ajustan a nuestra definición: al verse privado de oxígeno y de movimiento, el animal "preferirá" esas cosas a otras. Cuando se le vendan los ojos a un

hombre o se le tiene en una habitación oscura o en una celda desnuda, preferirá ver a cualquier otra cosa, siempre y cuando estén satisfechas las necesidades de la vida.

La aptitud, el segundo componente de la personalidad, es la disposición a "preferir" respuestas preparatorias que dan buenos resultados. El animal en posesión de una aptitud selecciona las respuestas que conducen a la consumación de una necesidad o la facilitan. Si carece de la aptitud, ejecuta muchas respuestas preparatorias sin resultado, es decir, respuestas que no acarrean la consumación, pero que la acarrearían si las condiciones se modificaran un tanto. Las aptitudes no sólo facilitan la satisfacción de necesidades, sino que ellas mismas pueden convertirse en necesidades. Esto se demuestra en el laboratorio cuando un animal sigue ejercitando una aptitud, en lugar de otras actividades, incluso cuando ya no facilita la satisfacción de la necesidad original. Al ser fortalecidas, muchas respuestas que al principio sólo eran preparatorias se convierten también en necesidades. Así, el hombre que toca el piano o da clases para ganarse la vida puede seguir tocando o enseñando en sus horas libres sin ninguna retribución, aunque pueda dedicarse a otras actividades. Se considera como el ideal humano que las aptitudes por medio de las cuales satisfacemos nuestras necesidades puedan llegar a convertirse también en necesidades que son satisfechas durante el mismo proceso.

Pero existen también aptitudes, especialmente en el nivel humano, que satisfacen necesidades no periódicas, sino continuas. Las historias de los niños-lobos indican que si se priva a un niño del trato humano en los años formativos, no se desarrolla la inteligencia normal, y que, por lo tanto, existe la necesidad de la sociedad humana. La aptitud correspondiente es la capacidad de satisfacer esta necesidad continuamente sin excesivas interrupciones causadas por la inhibición o los conflictos internos. La necesidad de verse libre de excesivos conflictos es notable en el plano humano, pero puede mostrarse hasta en los niveles infrahumanos, donde al presentarse a un animal experimental señales confusas y contradictorias no se consigue hacerle reaccionar ante la situación, sino que por el contrario se acurruca en un rincón, mantiene una postura rígida o corre alocadamente de un lado a otro, negándose a probar bocado aunque esté medio muerto de hambre. [1] Sin embargo, cuando el mismo animal era sometido previamente a una rutina experimental, en la

[1] Se cuenta ya con una literatura extensa sobre las "neurosis" en los animales. Véase especialmente la obra de Jules H. Masserman *Behavior and Neurosis,* Chicago, 1943.

que las señales aparecían regularizadas y de la que estaban ausentes los factores contradictorios, reaccionaba prestamente ante la situación, aprendía la lección y tomaba su alimento. La necesidad de actividad social entre los animales superiores puede confirmarse de la misma manera. Se da por admitido que en los seres humanos las necesidades sociales y racionales concretas son decisivas para la formación de la personalidad. Lo que tiene importancia recalcar es que estas necesidades y las aptitudes que las satisfacen no son dones ya preparados, sino adquisiciones costosas.

Las *potencialidades* forman parte también de la naturaleza humana. Son las necesidades y aptitudes que se desarrollan al presentarse nuevos estímulos. En el caso de los niños se reconoce que las potencialidades son el aspecto más importante de la personalidad; pero esta verdad suele olvidarse cuando se trata de los jornaleros de las fábricas o de los pueblos subyugados, especialmente cuando se vuelven "poco razonables". También son desdeñadas en gran parte las potencialidades por los laboratorios psicológicos, las clínicas, las oficinas de empleos, las pruebas de preguntas y respuestas y los registros de producción. Hay mucho de verdad en la afirmación de William James de que en la conducta ordinaria de la vida el hombre utiliza solamente una décima parte de sus energías. [1]

Las necesidades, según nosotros las entendemos, son, o necesidades de los tejidos o necesidades adquiridas, es decir, aprendidas. [2] La distinción, aunque importante, no es absoluta, puesto que las mismas necesidades de los tejidos se hallan sometidas a la socialización y la culturación. La sed, el hambre, el mantenimiento de la temperatura, el sexo y el movimiento son necesidades universales de los tejidos; pero la forma en que son satisfechas es aprendida y varía considerablemente de una sociedad a otra.

A medida que las necesidades de los tejidos quedan subordinadas a diversos patrones culturales de expresión, se transforman también. Ha quedado bien establecido que los órganos viscerales debidamente relacionados con el órgano sensorial y el cerebro pueden aprender, adaptándose a nuevas condiciones. Los primeros experimentos de Pavlov demostraron que la glándula parótida puede aprender a segregar a una señal. Cason logró condicionar en 1922

[1] William James: "Las energías de los hombres", *Selected Essays on Philosophy*, Nueva York, 1917.

[2] Véase Livingston Welch: "La inclusión de las necesidades fisiológicas y adquiridas en un sistema behaviorista", *Journal of General Psychology*, 35, 87-97, 1946, y V. J. McGill: "El problema cuerpo-mente a la luz de la reciente psicología", *Science and Society*, 9, 335-362, 1944, Nº 4.

la respuesta pupilar. Otros experimentos [1] parecen probar que las sensaciones de dolor y temperatura pueden ser condicionadas, al menos bajo condiciones especiales, y se tiene la fuerte sospecha de que las comidas regulares pueden hacer rutinaria la necesidad del alimento. El laboratorio de Pavlov ha establecido recientemente el condicionamiento del estómago, el riñón y el bazo, [2] y la medicina psicosomática está acumulando gran cantidad de pruebas en su apoyo. W. H. Gantt ha recomendado la hipótesis de que la psiconeurosis es en gran parte cuestión del condicionamiento orgánico.[3] Los órganos del cuerpo no sólo responden a los estímulos sino que se adaptan a las condiciones. Al parecer, el aprendizaje visceral es determinado en parte por la carrera de aprendizaje social del individuo, de la cual aquél forma parte; pero no menos cierto es en caso inverso.

Las necesidades adquiridas difieren de las de los tejidos en cierto número de aspectos. Las segundas pueden ser observadas directamente, pero también de manera indirecta, a través de la conducta que es su resultado. Así, cuando se alimenta a un perro con bismuto, podemos observar sus contracciones de hambre, pero presenciar también cómo busca el alimento. El caso es similar si se trata de los seres humanos. Las necesidades adquiridas, en cambio, aunque no pueden ser observadas directamente, pueden ser medidas indirectamente. La investigación de las necesidades del consumidor y los requisitos médicos muestran lo que puede hacerse. Los precios y las compras del mercado proporcionan también un índice de las necesidades, pero sólo en la medida en que los artículos ofrecidos a la venta son suficientemente abundantes y variados, y dentro de los medios de los diferentes grupos de renta. Aun así, puede ocurrir que una compra no permita medir una necesidad del artículo comprado, sino sólo una tendencia a creer en los reclamos artificiales y desorientadores de los anunciantes. La conclusión de Othmar Spann de que los grandes industriales son más "espirituales" porque gastan mayor cantidad de sus ingresos en objetos culturales, y los obreros más "sensuales" porque invierten la mayor parte de su dinero en la adquisición de artículos materiales, constituye un ejemplo

[1] A. Binet: "La Suggestibilité", en *L'Année psychologique,* vol. 5 (1898), y C. J. Leuba: "Las imágenes como sensaciones condicionadas", *Journal of Experimental Psychology,* 26, 345 (1940).

[2] E. Airapetyantz y Bykov: "Los experimentos fisiológicos y la psicología del subconsciente", *Philosophy and Phenomenological Research,* 5, 577-593 (junio, 1945).

[3] En una reunión de la Sociedad Psiquiátrica Norteamericana celebrada en la ciudad de Nueva York en 1947.

cómico de las consecuencias que tiene prestar excesivo crédito al índice del mercado. Los informes de las dependencias gubernamentales y de las instituciones científicas,[1] o la respuesta de las ventas a la descripción objetiva de las mercancías en los programas de radio o en la prensa, podrían ofrecer índices de necesidades más dignos de confianza.

Las necesidades adquiridas, como hemos indicado, son mucho más variadas, oscilantes y modificables que las de los tejidos. Mientras que las necesidades de alimentos que tienen los individuos en las diferentes sociedades son bastante uniformes, medidas en términos de carbohidratos, proteínas y grasas, la diversidad de las necesidades adquiridas es enorme, y, potencialmente, todavía mayor, pues a medida que disminuyen el tiempo y las penalidades necesarios para satisfacer las necesidades de los tejidos, aumenta la diversidad de las necesidades adquiridas dentro de una familia o sociedad.

Las necesidades adquiridas se desarrollan en asociación con las de los tejidos, de acuerdo con las condiciones y las prácticas de un ambiente dado. De la misma manera que un perro adquiere la disposición a seguir en todo momento a un nuevo amo, así también el bebé aprende a acariciar su biberón aun cuando esté vacío y su hambre haya quedado aplacada. El biberón, y hasta un chupete de goma de cierta forma, se convierten en necesidades adquiridas en algunas sociedades. Pero donde se sigue la norma de amamantar a los niños, los contornos de la madre se convierten en el objeto que suscita el apego y que no permite ningún sustituto, a no ser que, como en Bali, el niño sea amamantado por diferentes mujeres.

Muchos estudios han demostrado que el niño, al proceder a la satisfacción de sus necesidades de los tejidos, descubre adaptaciones satisfactorias, es decir, reacciones que ponen término a la estimulación dolorosa o que se ven recompensadas. Cuando se eliminan o se mantienen constantes los estímulos que operan sobre un niño recién nacido, colocando a éste en una habitación a prueba de ruidos o en un estabilímetro, pueden observarse sus movimientos espontáneos. Estos movimientos espontáneos, estimulados por la necesidad muscular u otros procesos metabólicos, tropiezan con obstáculos o acarrean una satisfacción: por ejemplo, facilitando nuevos movimientos. Cuando la maduración lo permite, los niños

[1] Se tiene un ejemplo en las Actas de la Conferencia Nacional de Salubridad celebrada en 1938, y en los cuatro libros de la Institución Brookings, publicados en el volumen *The Distribution of Income in Relation to Economic Progress,* Wáshington, 1936. Recientemente se ha publicado sobre el mismo tema la obra *Measurement of Consumer Interest,* editada por C. W. Churchman, R. L. Ackoff y M. Wax, Filadelfia, 1947.

aprenden a arrastrarse; pero las circunstancias concretas que rodean las primeras tentativas no son las mismas en los diferentes individuos. Uno aprende a arrastrarse sobre el vientre, otro, sobre las manos y las rodillas. En otras palabras, los niños adquieren necesidades para los diferentes estilos de locomoción, que probablemente serán llevadas después a nuevas ejecuciones. [1] El niño que se arrastraba sobre las manos y los pies en un nivel, subirá más tarde las escaleras del mismo modo.

Los experimentos de Pavlov ilustran con clásica sencillez una de las formas en que se aprenden las necesidades adquiridas. Cuando se ha sincronizado suficientemente la campana con el alimento, el perro adquiere la necesidad de responder a la campana. De la misma manera, una niña desarrolla cierto apego por una muñeca vieja y sucia, cuyo aspecto desagradable y cuyas posibilidades antihigiénicas desesperan a los padres. La muñeca desagradable ha sido asociada con tantas satisfacciones que la niña no puede renunciar a ella por esplendorosas que sean las nuevas muñecas que se le ofrecen. El caso del adulto no es muy diferente. Por ejemplo, un hombre hambriento encuentra en varias ocasiones aceitunas que son nuevas en su experiencia. Al satisfacer su hambre, se fortalece la necesidad de comer aceitunas. Finalmente, las aceitunas llegan a ser preferidas a cualquier otro alimento, y el hombre las come por puro gusto, después de haber aplacado su hambre. En este prosaico ejemplo no puede hablarse de que el hombre haya adquirido una nueva necesidad por encima de las de sus tejidos, puesto que la necesidad de alimento puede satisfacerse sin comer aceitunas y el hombre las saborea aún sin tener hambre.

Las necesidades adquiridas desempeñan un papel más ejecutivo y pueden alcanzar más independencia con respecto a las de los tejidos en el nivel humano que en los animales. Así, la necesidad de un tipo de actividad profesional o comercial, o de ciertas clases de arte o música, o la devoción por cierta mujer o determinada causa pueden dominar una vida y desafiar las necesidades de los tejidos dentro de amplios límites. [2] La necesidad predominante o la gran pasión sirven de indicios al biógrafo y al novelista, cuyas delineaciones son tan ricas y abundantes como metódicas y esquemáticas son

[1] L. B. Ames: "Algunas relaciones entre la subida de las escaleras y la progresión horizontal", *Journal of Genetic Psychology*, 54, 313-325, 1939.

[2] Debe aceptarse y, dentro de lo posible, expresarse en términos de la conducta, la afirmación de Alexander Shand —en *The Foundations of Character*, Londres, 1915— de que los "sentimientos" predominantes explican una biografía de manera más completa que las emociones y los impulsos temporales.

las del psicólogo. En los seres humanos, las necesidades adquiridas no sólo alcanzan una extensa autonomía, sino que transforman también las de los tejidos, que son las que entrañan más consecuencias. En sentido estricto, no puede decirse que haya cosas tales como el hambre o el sexo puros, excepto *in extremis*. Todas las sociedades, grupos e individuos adquieren necesidades específicas que restringen la satisfacción indiscriminada. En caso de alternativa, se prefiere la muerte a la comida o a la pareja que se consideran inadecuadas. Las necesidades de los tejidos son "básicas" en el sentido de que si no se satisfacen, desaparecen todas las necesidades; pero no lo son en el sentido de que explican la conducta humana completa.

Hemos sostenido que lo que se aprende establece nuevas necesidades, las cuales dominan y dirigen en gran medida las de los tejidos. La prueba de esta afirmación se encontraría en lo siguiente: *a)* la persistencia de los patrones de conducta aprendidos que no son reforzados por las necesidades de los tejidos y que a menudo impiden su satisfacción; *b)* la proliferación de intrincadas inclinaciones, costumbres y distracciones precisamente en los momentos en que las necesidades constantes de los tejidos se hallan perfectamente satisfechas y seguras, y *c)* el éxito relativo con el que puede explicarse la conducta individual por las formaciones sociales en las que se produce.

EL "STATU QUO" Y EL ANALISIS GENETICO

Aunque el materialismo, tal como nosotros lo entendemos, recalca la explicación genética, no desdeña el valor de la descripción fenomenológica. En todas las etapas del análisis se requieren descripciones exactas, que no son reducibles a enunciaciones causales. Sin embargo, si no se quiere obstaculizar el análisis, es menester considerar las adscripciones fenomenológicas como provisionales, no como definitivas. El elemento [1] o la interpretación [2] inferenciales implicados en todos los juicios de percepción, y la notoria ambigüedad de los términos psicológicos, ponen en guardia al investigador cuidadoso. Si se clasifica a un niño como agresivo porque se le ha visto dar empujones, al tratar, provocar pendencias o romper juguetes, la significación y el remedio del caso dependen de cómo sea

[1] Edwin G. Boring: *The Physical Dimensions of Consciousness*, Nueva York, 1933, págs. 3-8.

[2] C. I. Lewis: *Mind and the World-Order*, Nueva York, 1929, pág. 26. La misma cuestión ha sido examinada por V. J. McGill en "Los métodos subjetivo y objetivo en filosofía", *Journal of Psylosophy*, 41, 421-239, 1944.

interpretado. ¿Se siente frustrado el niño por su falta de destreza en el juego particular en el que participaba, ha tomado su agresividad de otros grupos distintos a aquél al que pertenece, le han elogiado los adultos por su belicosidad en situaciones algo diferentes, o es simplemente más activo y vigoroso que otros niños de la misma edad? Aquí tenemos otro niño al que se le menciona más a menudo que a los demás por su conducta agresiva, pero también por su espíritu de simpatía y cooperación. Los hechos no hablan por sí solos. Se ha clasificado a algunos niños como sugestionables porque, después de aprender una rutina en la que un alambre, primero frío, se vuelve caliente, acaban por declarar que el alambre está caliente cuando no lo está. Pero ¿no pudiera ser que la rutina ha *condicionado* la reacción del niño, o que ha prevalecido el hábito de dar la respuesta que esperan el maestro o la autoridad? [1] También sucede a menudo que los estudiantes obtienen mejores puntuaciones en los pasajes en prosa cuando se atribuye a éstos una reconocida autoridad. ¿Quiere esto decir que sucumben irreflexivamente a la sugestión del prestigio o que interpretan de nuevo los pasajes a la luz de lo que conocen sobre los autores? [2]

En todos estos casos, la situación inmediata es indecisa. En el campo de la personalidad, la explicación genética es siempre decisiva, y no sólo en casos excepcionales. Si un niño que forma parte de un grupo llora inesperadamente al escuchar determinado pasaje de un cuento debemos buscar la causa en la experiencia anterior de este niño; pero lo mismo puede decirse con respecto a la actitud indiferente de sus compañeros. En los estudios de la personalidad suele reconocerse la necesidad de dar una explicación genética de lo típico, así como de lo atípico, cuando se examinan las sociedades primitivas o las formaciones sociales extrañas; pero a menudo se considera que lo normal en nuestra propia sociedad es lo normal en todas y se explica por sí solo.

Un amplio ejemplo de las limitaciones del análisis puramente transversal se encuentra en la extensa literatura de los "caracteres" y tipos de hombres. Empezando por los *Caracteres* de Teofrasto, en el siglo IV antes de J. C., y terminando por los tipos de Spranger, Jaspers, Jung, McDougall, Kempf, Jaensch y otros autores modernos, se han publicado centenares de descripciones de los rasgos, temperamentos y personalidades humanos. Aunque la tradición

[1] Véase Binet, *op. cit.*

[2] En una importante serie de experimentos, todavía inéditos, S. E. Asch ha demostrado que las interpretaciones de los fenómenos de prestigio han pecado con frecuencia de ser excesivamente simplistas y mecánicas.

adopta muchas formas diferentes, siempre realza las características del individuo o tipo partiendo de las condiciones causales. Teofrasto escribió 30 vocetos incisivos de caracteres, tales como el Adulador, el Simulador, el Charlatán, el Locuaz y el hombre sin escrúpulos, caracteres que podrían encontrarse en la Grecia de su siglo. Aunque su maestro Aristóteles había demostrado en la *Política* que los hombres se conducen de manera diferente bajo gobiernos diferentes, Teofrasto no hizo ningún esfuerzo por explicar sus caracteres según las condiciones sociales formativas ni de ninguna otra manera y no sometió a discusión las normas de su época. Los numerosos imitadores de Teofrasto, tales como La Bruyère, Veauvenarges y los escritores ingleses de caracteres, conservaron la misma forma literaria, [1] circunscribiéndose a la descripción aguda y haciendo caso omiso de los factores causales.

La caracterología y la psicología de los tipos y temperamentos se mantuvo durante siglos en la etapa de recopilación y clasificación, y por lo general se observa la ausencia de un criterio que permitiera juzgar las diferentes clasificaciones. La teoría del instinto —es decir, la teoría de que existen patrones de conducta innatos—, aunque recalcó acertadamente las condiciones y los móviles biológicos, no rompió realmente con esta tradición, pues los psicólogos empezaron a rivalizar unos con otros en la invención de listas originales de instintos y de nuevos métodos de clasificar la conducta. Cuando la conducta de la gente no se ajustaba a la clasificación, podía idearse una lista de instintos adecuada, o suponerse que los individuos o las sociedades tienen diferentes dotes instintivas. Así, McDougall [2] explicó la falta de rivalidad entre un grupo de papúes de la Melanesia con los que había vivido asegurando que eran deficientes en el instinto de belicosidad. De la misma manera atribuyó la afición de los anglosajones a las luchas deportivas, sus inclinaciones guerreras y sus grandes realizaciones a que poseían ese instinto en proporción superior a lo corriente. A su juicio, no tenían ninguna intervención en ello la evolución histórica ni el aprendizaje individual.

La ausencia de análisis causal que se advierte actualmente en los estudios de la personalidad suele ser el resultado del comprensible deseo de estandarizar clasificaciones rápidas y útiles de individuos, cuya historia pasada no hay tiempo para explorar. Una psicografía es un corte transversal de la personalidad. Se selecciona una

[1] Richard Aldington, en su obra *A Book of "Characters"* (Londres, 1924), ha recopilado cierto número de estos bocetos de caracteres.

[2] William McDougall: *An Introduction to Social Psychology.* Boston, 1911, págs. 114 y siguientes.

lista de características comunes a toda una población, incluyendo rasgos tales como la sugestibilidad, la ascendencia, la persistencia, la autosuficiencia y el espíritu gregario. Después se mide la magnitud de cada rasgo en un individuo dado. El análisis de los factores que intenta estandarizar por conveniencia matemática las pruebas de capacidad presupone que los factores o características son independientes unos de otros; pero, como indica C. Burt, los factores no son en modo alguno rasgos unitarios aislados, sino más bien principios de clasificación que implican "la suma total de las relaciones entre las mentes y su ambiente". [1]

Difieren las opiniones en cuanto al valor de las escalas de actitud, pruebas de la personalidad y análisis de los factores; pero parece bastante claro que si han de ser útiles deben construirse e interpretarse a la luz de los hechos biográficos. La suposición de que los individuos poseen rasgos generales abstractos ha sido refutada de manera bastante convincente. [2] Podría esperarse que la ascendencia o el egoísmo se generalizaran de las situaciones en las que han sido aprendidos a otras similares en cierto grado; pero ¿por qué suponer que al modificarse la motivación y las circunstancias —en una modificación acaso completa cuando se tiene en cuenta la biografía de un individuo dado— seguiría operando el mismo rasgo y no algún otro? La tentación de caer en el cómodo lenguaje superficial del sentido común es muy fuerte: hablar de un hombre como honrado y de otro como persistente o ascendente, es sumamente sencillo; pero la verdad, como ha dicho Oscar Wilde, nunca es sencilla y rara vez pura. La psicología moderna nos ha enseñado que la honradez y la falta de probidad son en extremo confusas y que sus raíces se encuentran a menudo en actos y conflictos anteriores y casi inaccesibles. También sabemos que la persistencia no podría generalizarse indefinidamente porque la persistencia en una dirección acarrea la falta de persistencia en otra. La ascendencia varía asimismo de una situación a otra, como lo prueba, no sólo la experiencia humana común, sino los experimentos realizados con los chimpancés [3] y los niños, donde el escenario es más sencillo y más susceptible de interpretación.

[1] Citado por MacKinnon, *op. cit.*, pág. 34.

[2] Véase, por ejemplo, H. Hartshorne y M. A. May: *Studies in Deceit*, Nueva York, 1928. La crítica que ha hecho Allport *(op. cit.*, págs. 250 y siguientes) de estos famosos estudios parece parcialmente justa y da sugerencias para ulteriores trabajos.

[3] R. M. Yerkes: *Chimpanzees: A Laboratory Colony*, New Haven, 1943, capítulo V.

Si la validez de aceptar rasgos generales abstractos puede ser puesta en duda, lo mismo puede decirse de su utilidad. Diríase que la prueba de que un hombre ha demostrado persistencia o espíritu de dirección *en ciertas situaciones* sería más importante para el patrono que la seguridad de que el solicitante siente una inclinación monótona a perseverar o dirigir en todas las ocasiones. Las pruebas vocacionales que persiguen un objetivo claro —el de calibrar la capacidad de un hombre para una tarea dada— y no pretenden resumir toda su personalidad, entrañan una evidente ventaja, especialmente cuando puede proporcionarse el empleo y la motivación es fuerte. Aun así, pueden pasarse por alto las fases más significativas de la personalidad, es decir, las aptitudes y necesidades *potenciales*. Cuando la psicografía típica trata de medir rasgos importantes, el mejor método es quizás variar las condiciones para dar al individuo la oportunidad de demostrar lo que puede hacer bajo nuevos móviles y nueva educación. La máxima soviética de "enseñar mientras se prueba y probar mientras se enseña" no es mala orientación para el estudio de la personalidad. Es interesante hacer notar que el método de "enseñar mientras se prueba" fué la norma general seguida para el reclutamiento de la fuerza aérea de los Estados Unidos durante la segunda Guerra Mundial, cuando había una grave escasez de personal entrenado y no se tenían motivos para descalificar a los aspirantes en exámenes breves.

El aspecto más revelador del carácter, sin el cual, como hace notar Allport [1] no estaría completa ninguna psicografía, quizás sea el interés. Pero también aquí resulta poco satisfactorio el análisis de corte transversal. Spranger, por ejemplo, distingue seis tipos de hombres, según los valores que cada uno de ellos tiene en más estima, a saber, el teórico, el económico, el estético, el político, el social y el religioso. De todas las tipologías no históricas, la de Spranger es la más persuasiva. Por consiguiente, sus defectos tienen que entrañar gran importancia. En primer lugar, presupone que los principales móviles de todos los "hombres económicos" son fundamentalmente los mismos: el depredador barón feudal y el expoliado siervo, el magnate de Wall Street, el obrero organizado de la industria pesada y el *fellah* de Egipto, tienen todos el mismo valor de interés, puesto que cada uno de ellos concede principal importancia a las cuestiones económicas. Dicha tipología supone, además, que la motivación del artista como tal es puramente estética; la del hombre religioso, puramente religiosa; y la del político, puramente el poder. Presupone que existe un interés por las cuestiones teóricas, en general, y una pasión abstracta por el arte como tal, es decir, por la

[1] *Op. cit.* pág. 427.

autoexpresión —*überhaupt*—, olvidando incidentalmente el hecho de que el arte como autoexpresión no pasa de ser una teoría de las postrimerías del Romanticismo. Ninguna de estas premisas de Spranger se ve corroborada por estudios concretos de los móviles, lo que indica más bien que los intereses son necesidades aprendidas en el curso de la adaptación a una cultura específica.[1]

En otro lugar,[2] hemos sostenido que los tipos "consecuenciales" de hombres son históricos. El gran hombre de ciencia del siglo XVII, que tuvo que hacer frente a la tecnología y al comercio,[3] el propietario inglés de fábricas de la revolución industrial,[4] el norteamericano del Nuevo Trato, hombre de negocios; el estajanovista soviético, el gran industrial alemán de la cuarta década, y el organizador del CIO,[5] son tipos entre los cuales existen considerables diferencias. Tales tipos históricos son accesibles al estudio por medio de cuestionarios y escrutinios de la opinión pública y otros métodos similares. Los psicólogos han colaborado también en equipos de investigación junto con antropólogos, sociólogos y otros especialistas en ciencias sociales.

Sin embargo, en los recientes estudios sobre la personalidad, el antihistoricismo parece ser la tendencia predominante. Kurt Lewin reconoce la importancia del ambiente inmediato de la personalidad, pero excluye por completo la influencia del ambiente del pasado, al menos desde el punto de vista de la "psicología dinámica". La razón que aduce es que, puesto que el pasado "no existe en el momento presente, no puede surtir efectos ahora. Al representar el espacio vital, tenemos en cuenta, por lo tanto, solamente lo que es contemporáneo."[6] Es posible que los acontecimientos contemporáneos *explicaran* plenamente la personalidad si fueran conocidos, y si pudieran descubrirse de alguna manera los rastros cerebrales; pero como los rastros cerebrales sólo pueden ser inferidos de la conducta pasada del individuo, el método de Lewin parece, en el mejor de los casos, un ideal remoto. Tratándose de la caída de los cuerpos

[1] M. Sherif y H. Cantril en *The Psychology of Ego-Involvements* (Nueva York, 1947), acumulan gran cantidad de pruebas en apoyo de esta afirmación.

[2] V. J. McGill: "Los tipos de hombres en su relación con la ética", *Philosophy and Phenomenological Research,* vol. 3, Nº 4, junio, 1943.

[3] Véase, por ejemplo, B. Hessen: "Las raíces sociales y económicas de los Principios de Newton", *Science at the Crossroads,* Londres, 1931.

[4] V. Paul Mantoux: *The Industrial Revolution in the Eighteenth Century,* Nueva York, 1929.

[5] V. R. R. R. Brooks: *When Labor Organizes,* New Haven, 1937; Clinton S. Golden y H. J. Ruttenberg: *The Dynamics of Industrial Democracy,* Nueva York, 1942.

[6] *Principles of Topological Psychology,* Nueva York, 1936, pág. 35.

sobre un plano inclinado, Galileo tuvo que prescindir de la historia; pero en el caso de los organismos, incluso de los protozoarios, la conducta pasada, como es bien sabido, tiene siempre gran importancia. Birch ha demostrado que los jóvenes chimpancés a los que se les impide desde su nacimiento jugar con estacas no dan muestras de la "perspicacia" descrita por Köhler (es decir, no emplean súbitamente la estaca para atrapar los plátanos colocados fuera de su alcance), mientras que el animal al que se le permite el juego preliminar con las estacas resuelve el problema, si no con "perspicacia", al menos en corto tiempo. [1]

Los psicólogos de la *gestalt* no niegan desde luego el efecto del aprendizaje pasado, pero lo aminoran y tratan de apartarse de él. Una de las maneras de hacerlo consiste en decir que la historia "tal como el niño la experimentó, es también un integrante psicológicamente esencial de las cosas del ambiente", [2] donde por ambiente se entiende *la situación momentánea* del niño o "las principales características de la situación permanente". [3] Como descripción fenomenológica de la conciencia del niño, esto es indudablemente exacto. O bien la historia no cuenta, o es un elemento integrante de las cosas experimentadas, es decir, o bien la casa de al lado ha permanecido intacta, o bien está repleta de historia. El niño la ve, por ejemplo, como la casa donde vive un perro hostil o un muchacho cariñoso. Pero la descripción fenomenológica, aun siendo valiosa, no es una explicación causal. [4] Al psicólogo sigue faltándole un conocimiento eficaz de los acontecimientos contemporáneos que se supone determinan la conducta del niño, y, en la práctica, tiene que recurrir a los hechos biográficos. Es significativo que la exclusión metodológica de los factores genéticos no ha resultado un método fértil y que de él no se ha derivado ninguna ley de la conducta infantil. La dificultad se debe en parte al uso de términos abstractos tales como "vector", "valencia" y "fuerza", que están desgajados de lo que se conoce sobre el sistema neuromuscular y la maduración y sólo débilmente relacionados con las necesidades y aptitudes en desarrollo del niño. Cierto es que un juguete colocado delante de un niño actúa generalmente como fuerza atractiva, pero no siempre

[1] Herbert G. Birch: "La relación de la experiencia previa con la solución perspicaz de los problemas", *Journal of Comparative Psychology,* vol. 38. Nº 6, 1945.

[2] Kurt Lewin: *A Dynamic Theory of Personality,* Nueva York, 1935, pág. 77.

[3] *Ibíd.* pág. 71.

[4] W. Köhler recalca esto en *The Place of Value in a World of Facts,* Nueva York, 1938. En la práctica, la distinción suele perderse de vista.

ocurre así. ¿Cómo explicar el caso negativo sin recurrir a los hechos biográficos? O bien, un niño se siente atraído por un juguete, mientras que su compañero se mueve en la dirección de otro. Un chiquillo evita un juego prohibido, y el otro se arriesga. Y aun cuando dos niñas se sientan atraídas por la misma muñeca, la significación de la preferencia puede ser completamente diferente en los dos casos: puede ocurrir que María tenga una muñeca igual en su casa, mientras que Juana se siente atraída por el hecho de que a María le atrae.

La psicología genética intenta descubrir tales diferencias de la conducta y la motivación retrocediendo más allá del modelo de Lewin, de la situación momentánea a las diferencias de la experiencia pasada. El examen de la conducta pasada de los sujetos se juzga necesario hasta en la psicología animal. Pavlov, Gantt, Yerkes, Liddell, Masserman, para citar sólo unos cuantos, han reconocido la importancia de estudiar los animales experimentales antes de las sesiones de laboratorio y entre ellas. Hebb consigna desde los laboratorios Yerkes que la experiencia pasada de los chimpancés era esencial para la interpretación de su conducta momentánea. Si se ignoraran los hechos biográficos, no podrían identificarse las emociones, y la motivación quedaría oscurecida. "En resumen, la distinción entre *timidez*, *nerviosidad* y *miedo* es imposible sin conocer algo acerca del animal, y el término elegido... resulta afectado por el conocimiento del estímulo, la respuesta y la experiencia y conducta del sujeto en el pasado." [1]

Sin embargo, los operacionalistas, tales como Skinner y Pratt [2] excluyen sistemáticamente la mayoría de los factores genéticos y concentran su atención en los "datos", es decir, el estímulo y la respuesta. Al igual que Lewin, consideran la situación momentánea como decisiva. Así, Skinner sostiene que el término "ensayar" debe ser rechazado del lenguaje científico behavioral "porque implica la relación de una muestra dada de conducta con acontecimientos pasados o futuros; pero el término "andar" puede conservarse porque no está en ese caso. El término "ver" debe rechazarse, pero "mirar hacia" puede conservarse porque "ver" implica más que volver los ojos hacia una fuente de estímulo o más que la simple

[1] D. O. Hebb: "La emoción en el hombre y en el animal: Análisis del proceso intuitivo de reconocimiento", *Psychological Rev.*, vol. 53, Nº 2, 1946, pág. 91.

[2] Carroll C. Pratt: *The Logic of Modern Psychology*, Nueva York, 1939. Véase también *Psychological Rev.*, donde ha modificado su punto de vista extremo.

recepción de los estímulos." [1] Es posible que "ensayar" y "ver" pudieran excluirse en las situaciones estandarizadas y elegantemente controladas en las que son llevados a cabo los experimentos de Skinner. Pero en otros muchos casos parece evidente que no podemos saber que tiene lugar la recepción de los estímulos cuando un animal mira hacia un objeto, a no ser que sepamos algo acerca de su conducta pasada. Por consiguiente, en la práctica general tenemos que emplear los términos "mirar hacia sin recepción" y "mirar hacia con recepción", es decir, "ver". Sería importante la clase de mirar hacia que se producía, si se planteó la cuestión de saber si una rata estaba "discriminando" [2] señales de harina u otras o si los chimpancés discriminaban las estacas con respecto a alguna propiedad. En tales casos podrían estudiarse provechosamente los hábitos de la especie en su ambiente natural y en el del laboratorio y serían una ventaja los términos descriptivos que eslabonaran el sujeto de laboratorio con su conducta natural y con su especie. Muchos fenómenos entrañan la misma moraleja. Algunos autores, por ejemplo, han hablado de la "congelación" de los animales en la situación experimental, debido a las condiciones de vida entre los experimentos. [3] Los experimentos de Skinner son un modelo de precisión en situaciones de laboratorio hipotéticamente aisladas. Si, como se ha propuesto, se extendiera su método a la psicología en su conjunto, es decir, si dejaran de tomarse en consideración los factores genéticos así como los hechos y mecanismos fisiológicos, se limitaría radicalmente el alcance de los problemas y de los resultados en psicología. [4]

En los estudios de la personalidad hay también importantes métodos genéticos. Cierto es que Floyd Allport [5] y E. R. Guthrie [6] explican la conducta en términos de la experiencia pasada; pero nuestro punto de vista recalca la importancia de las necesidades adquiridas, de la espontaneidad alambicada, de la generalización

[1] B. F. Skinner: *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*, Nueva York, 1938, págs. 7 y siguientes.

[2] *Ibíd.*, pág. 169.

[3] Véase, por ejemplo, B. F. Riess: "Una posible explicación de la congelación de la conducta en las ratas", *Science*, 102, 570 y siguientes, 30 de noviembre de 1945.

[4] Norman R. F. Maier y T. C. Schneirla: "Los mecanismos del condicionamiento", *Psychological Rev.*, vol. 49, Nº 2, 1942, págs. 117-134. Hudson Hoagland, en *Pacemakers in Relation do Aspects of Behavior* (Nueva York, 1935, págs. 3-5), se opone también a la exclusión de los mecanismos fisiológicos.

[5] Floyd H. Allport: *Social Psychology*, Boston, 1924.

[6] E. R. Guthrie, *op. cit.* Véase también su obra *The Psychology of Human Conflict*, Nueva York, 1938.

y extrapolación de los patrones de aprendizaje, e insiste en que los todos, tales como las poblaciones y los organismos, determinan sus partes, igual que ocurre a la inversa. El psicoanálisis es también un método genético, pero su apreciación será objeto de otro artículo en este volumen. Solamente unas cuantas autoridades, tales como Karen Horney, Hudd Marmor y Frederic Wertham, han prestado mucha atención a los factores sociales involucrados, y no existe ningún procedimiento aceptado para someter a prueba la teoría y el diagnóstico psicoanalíticos. La psicología clínica, que está estrechamente relacionada con el psicoanálisis, ha dado pasos para superar esta dificultad. Por ejemplo, H. A. Murray [1] y su grupo de experimentalistas y expertos de la personalidad estudiaron a cierto número de sujetos en treinta y cinco sesiones de una hora y luego compararon sus notas en una serie de consejos, discutieron y se pusieron de acuerdo en cuanto a la clasificación de diez a cuarenta variables en el caso de cada sujeto. La respuesta galvánica de la piel, las escalas de actitud, la prueba de Rorschach y la de aparcepción temática figuraron entre las diversas técnicas psicológicas empleadas por los expertos, quienes después tuvieron que llegar a un acuerdo con los que habían empleado técnicas diferentes. De este modo, fueron contrarrestados las predisposiciones y los caprichos individuales.

Hemos mencionado ya otras tendencias genéticas en el estudio de la personalidad, pero por supuesto no tenemos la pretensión de haber agotado el tema.

LA PERSONALIDAD Y EL PROCESO DE APRENDIZAJE

La personalidad es determinada por los acontecimientos pasados, pero hasta qué punto debe adentrarse un estudio dado en el pasado de un individuo o sociedad no es una cuestión *a priori*. La importancia concedida por Rank al trauma del nacimiento y la insistencia de Freud sobre las experiencias "sexuales" de la infancia son sin duda exageraciones, mientras que las tentativas por explicar la personalidad según los factores constitucionales no han tenido mucho éxito ni siquiera en psicopatología. Todo el mundo está de acuerdo en que la personalidad empieza a formarse en la más tierna infancia, pero por lo que se refiere a cuando se aprenden sus aberraciones es tema de discusión. Las teorías de que la personalidad o sus aberraciones llegan a fijarse en cierto punto biográfico no puede probarse

[1] H. A. Murray y otros: *Explorations in Personality*, Nueva York, 1938.

en los actuales momentos, y no se cuenta con nada que sustituya el cuidadoso estudio de las variaciones individuales.

Las pruebas de la personalidad y de sus rasgos, tales como la inteligencia, duran unos cuantos minutos u horas, pero se tiene la convicción creciente de que los resultados deben interpretarse a la luz de los hechos biográficos. En el extenso estudio de Lorge, un numeroso grupo de estudiantes de escuela superior que habían contestado ya a su cuestionario fueron sometidos a otra prueba al cabo de algunos años. El hecho de que unos presentaran un marcado progreso de su inteligencia, mientras otros habían quedado estancados, se explicaba por la razón de que los primeros habían continuado sus estudios y los segundos no. [1]

Para comprender cómo se aprende la personalidad acaso sean la guía mejor las teorías del aprendizaje más claramente formuladas y bien comprobadas. Dichas teorías son la asociación de ideas, el condicionamiento clásico y el aprendizaje selectivo. El problema estriba en saber hasta qué punto son capaces, en principio, estos métodos de explicar el desarrollo de las necesidades y aptitudes. Como la asociación de ideas es difícil de confirmar objetivamente, emplearemos siempre que sea factible, el término "asociación" en el sentido de Guthrie, es decir, la contigüidad temporal espacial de los estímulos. El aprendizaje por asociación consiste en adquirir una respuesta y una disposición para responder al estímulo E_2, en virtud de su continuidad con otro estímulo E_1. En este sentido, la asociación es simplemente una extensión del principio del condicionamiento clásico. El aprendizaje selectivo es un proceso completamente diferente. Así, el animal se encuentra ante una serie de estímulos que evocan una variedad de respuestas, algunas de las cuales van seguidas de recompensa o castigo. Si el animal aprende selectivamente, adquiere la aptitud, la disposición, para seleccionar aquellas respuestas que son recompensadas y para evitar las que son castigadas.

Aunque estos métodos de aprendizaje han quedado bien establecidos en experimentos realizados con animales y en cierta medida con sujetos humanos, el intento de aplicarlos a la conducta humana complicada tropieza con muchas objeciones y frecuentemente provoca indignación.

Con todo, nadie negaría que hemos aprendido no pocas cosas sobre las enfermedades humanas mediante el estudio de los animales. En realidad, se admite generalmente el valor de explicar el nivel humano,

[1] Irving Lorge: "La importancia de cursar estudios" *Teachers Colleges Record*, 46, 483, mayo de 1945.

en la medida de lo posible, de acuerdo con principios que son válidos para otros animales. El paso siguiente que debe darse consiste, pues, en formular hipótesis, sin perder de vista las objeciones, respecto a hasta qué punto el condicionamiento y el aprendizaje selectivo son aplicables a los actos humanos complicados.

La objeción más corriente consiste en que los experimentos de condicionamiento hacen caso omiso de la "situación total", circunscribiendo la atención a algún segmento de ella artificialmente aislado, a saber, el de estímulo-respuesta. Esto sólo es cierto en parte. El propio Pavlov no circunscribió su interés al alimento y la campana a una glándula parótida, al cerebro, etc. Tuvo cuidado de eliminar en la situación experimental los ruidos y otros fenómenos perturbadores y explicó a menudo los resultados obtenidos por los patrones de reacción o por la "personalidad" de sus perros. Cuando adquirió la evidencia de que una situación experimental total producía extensos cambios en la personalidad de sus perros, consagró muchos años a la investigación de este fenómeno. En los estudios del aprendizaje selectivo se tienen en cuenta asimismo muchos componentes de la situación total, los cuales son variados para apreciar su influencia sobre la conducta. Pueden manipularse muchos factores, como la condición, el entrenamiento y los hábitos de los sujetos, el tamaño y la forma de la habitación experimental, la presencia de otros animales, la temperatura, los ruidos, la rutina de la alimentación, etc. Algunos psicólogos emplean también películas para registrar los detalles del proceso experimental, películas que pueden estudiarse después con detenimiento. A veces se observa y a veces no que los cambios introducidos en la "situación total" alteran los resultados, incluso en los experimentos de la *gestalt.*

Hull ha dado un gran paso para satisfacer las demandas de los psicólogos de la *gestalt* adoptando la expresión "compuesto del estímulo" o "configuración del estímulo". No sólo reconoce que la vida del organismo depende a menudo de que reaccione al compuesto estímulo, más bien que a sus estímulos componentes, [1] sino que también formula principios para especificar las condiciones en las que tiene lugar la configuración del patrón y la cantidad que del mismo puede esperarse. El propio Pavlov había demostrado claramente que podía enseñarse a un perro a reaccionar de manera diferente a la secuencia de estímulos E_1, E_2, E_3, que a los mismos estímulos tomados aisladamente o en cualquier otro orden, y que las reacciones al compuesto

[1] C. L. Hull: *Principles of Behavior: An Introduction to Behavior Theory,* Nueva York, 1943, pág. 376.

del estímulo o a sus integrantes podían reforzarse diferencialmente, y obtener marcadas diferencias de conducta. En nuestro país, muchos experimentos de condicionamiento confirman los resultados de Pavlov. No se trata, pues, de poner en duda la importancia de la configuración: todo el mundo admite las *gestaltqualitäten*. El problema estriba más bien en medir, si es posible, los cambios de conducta producidos por diferentes tipos de configuración o compuestos de estímulo. El principio de Hull de que el grado de configuración es "una función creciente del grado de los efectos de interacción entre sus componentes" se ha visto apoyado por muchas pruebas. Ello no impide que estos componentes sean a su vez una función de la interacción de los compuestos de estímulo. Un todo *T* puede ser determinado por la interacción de sus partes, mientras que estas partes son determinadas, a la inversa, por la interacción de *T* con otros todos.

Otra objeción consiste en que el aprendizaje, especialmente en los sujetos humanos, no es tan mecánico como se supone en los experimentos de condicionamiento y aprendizaje selectivo. El método de ensayo y error, de éxito y fracaso, por ejemplo, no se realiza puramente al azar y a salga lo que saliere. Como los experimentos de condicionamiento y de ensayo y error son, en muchos casos, modelos francamente simplificados del proceso de aprendizaje, tales críticas son en parte justificadas. Por otra parte, los psicólogos norteamericanos y soviéticos han reconocido cada vez más la importancia de ajustar los problemas experimentales a los hábitos de la especie empleada. No todas las respuestas de ensayo y error se consideran como igualmente probables o frecuentes. Las series de respuestas suelen tener una tendencia definida, como ha señalado Rubistein,[1] determinada por los hábitos adaptativos de la especie y por el aprendizaje previo del animal individual.

Aunque en los seres humanos han quedado definitivamente establecidos el condicionamiento y el aprendizaje selectivo, el aprendizaje previo del adulto humano es tan inmenso e incalculable que, en los casos importantes, parece imposible controlar los experimentos de esta clase. La cuestión estriba en saber si existe una imposibilidad *en principio*. Cuando H. A. Ruger presentó a la solución de algunos adultos un acertijo que constituía algo nuevo en su experiencia, "las manipulaciones al azar desempeñaron algún papel, y en muchos casos un papel considerable, en la obtención del éxito", y Koffka comenta: "El procedimiento adoptado por los seres humanos

[1] S. L. Rubinstein: *Fundamentals of General Psychology*, Moscú, 1940, págs. 91-93 (de la edición rusa).

para la solución de estos acertijos se asemejaba con frecuencia a los métodos empleados por los animales de los experimentos de Thorndike." [1] Otros muchos experimentos conducen a la misma conclusión. Cuando el problema es nuevo, las respuestas humanas no se diferencian de las de la rata en un laberinto, mientras que cuando el problema se asemeja hasta cierto punto a problemas anteriores, las soluciones son dirigidas y aceleradas. En la solución típica humana de los problemas, el éxito es una función de adecuado entrenamiento. Lo que hace el entrenamiento anterior, por lo pronto es excluir series enteras de respuestas erróneas, es decir, no satisfactorias. Todo individuo, por ejemplo, adquiere necesidades gramaticales y lógicas que eliminan docenas de errores en una sola conversación. En innumerables ocasiones anteriores han sido ridiculizados o censurados los lapsus de gramática y lógica, mientras que las respuestas correctas se han visto fortalecidas por la aprobación o la atención continuada, como cuando se nos deja concluir una frase sin ser interrumpidos. Las necesidades persistentes adquiridas de este modo, no sólo estudian las respuestas erróneas, sino que proporcionan también las respuestas correctas, las cuales, aunque pueden no ser *suficientes,* son *necesarias* para la solución de los problemas. Una tercera forma en la que el entrenamiento anterior facilita la solución de los problemas es por medio de la generalización. Muchas soluciones lógicas y matemáticas, por ejemplo, son simplemente generalizaciones o aplicaciones de reglas a nuevos casos. En su examen de la transferencia del entrenamiento, Thorndike prestó escasa atención a la transferencia de las formas lógicas de un tema a otro. Sin embargo, parece que no hay duda de que una forma abstracta tal como "si *p*, luego *q*, pero no *q*, y por consiguiente, no *p*" es un ejemplo de un componente "idéntico" a diferentes situaciones o temas. Los experimentos de la *gestalt* han probado, incluso en el caso de los pájaros, que las formas abstractas, tales como "fuera" pueden generalizarse a nuevas situaciones. La generalización de formas y relaciones abstractas es de inmensa ayuda para aprender en el nivel humano, donde el uso del lenguaje multiplica los ejemplos por millones. Con todo, la generalización tiene sus límites. En la mayoría de las comunidades existen áreas en las que el ejercicio de las necesidades lógicas se ve castigado, o, cuando menos, no es recompensado, y donde la extensión de la lógica no tiene motivación suficiente. Al descubrir que ciertas sociedades primitivas persistían en formular juicios contradictorios acerca del alma, Tylor sacó la conclusión de que tenían que referirse a dos almas y no a una sola,

[1] K. Koffka: *The Growth of the Mind,* Nueva York, 1924, pág. 194.

mientras que Lévy-Bruhl explicó el mismo fenómeno atribuyendo a los pueblos primitivos una etapa prelógica de desarrollo. Teniendo en cuenta las investigaciones realizadas en la antropología y en la psicología infantil, resulta más probable que cualquiera de esas teorías la hipótesis de que en muchas sociedades no se ha generalizado de manera suficiente a las zonas de la política y la religión la ley de la no contradicción.

Al considerar la objeción de que el condicionamiento y el aprendizaje selectivo son demasiado mecánicos para explicar los hechos, conviene subrayar otra vez que unas cosas son más fáciles de aprender que otras. Es más fácil, por ejemplo, adquirir la necesidad de asentir a la afirmación de que $12 \times 12 = 144$ que aprender que $12 \times 12 = 145$,[1] porque la experiencia del individuo cuadra con lo primero pero está en pugna con lo segundo. Si se premia a un niño por afirmaciones o actos que también son premiados en el curso de la actividad práctica, queda establecido el aprendizaje. Cuando lo que el maestro premia es castigado en la experiencia, se provoca un conflicto y el aprendizaje resulta perturbado. Es más fácil aprender unas cosas que otras porque la naturaleza, los organismos y las sociedades tienen ciertas estructuras y características. Pero ¿no aprendemos también por medio de la perspicacia o de la autoevidencia? ¿No salta a la vista que "si *A* es contenido en *B*, y *B* en *C*, *A* está contenido en *C*"? Aunque es indiscutible el acaecimiento de aprendizaje repentino, no es menos evidente que éste depende de la experiencia previa. En el ejemplo anterior, es menester haber aprendido por la enseñanza perceptual que "contenido en", al menos en algunas situaciones, es transitivo.

Otra objeción más que se hace al condicionamiento y aprendizaje selectivo consiste en que dejan de explicar el pensamiento original o productivo. Así, Wertheimer, al examinar los pasos psicológicos de la formación de la teoría general de la relatividad, indica que, aunque "pudiera imaginarse que algunos de los cambios necesarios se le ocurrieron a Einstein por casualidad, en un procedimiento de ensayo y error", esto sería una equivocación. "El examen del pensamiento de Einstein demostró siempre que cuando se daba un paso era porque se necesitaba darlo. Quien conoce cómo piensa Einstein sabe que todo procedimiento ciego y fortuito es extraño a su mente." [2] Esta conclusión es plausible. El ensayo y error en el proceso mental original no es ciego y fortuito porque las respuestas

[1] Los experimentos de George Katona *(Organización y Memorización,* Nueva York, 1940) prueban que la buena organización del material favorece la enseñanza.

[2] Max Wertheimer: *Productive Thinking.* Nueva York, 1945, pág. 188.

ciegas y fortuitas se eliminan generalmente, por infructíferas, en una etapa preliminar de la educación. También se extinguen muchas respuestas razonadas y alambicadas en el largo camino que se sigue hasta llegar a los inventos o descubrimientos. Las hipótesis que subsisten al fin y a la postre pueden ser sopesadas de manera diferente (fortaleciéndose unas más que otras), y puede ocurrir que siga brillando por su ausencia la hipótesis clave. Se ha escrito mucho acerca de la manifestación repentina e inexplicable de ideas transcendentales, pero hay dos cosas que parecen bastante claras: los hombres mejor entrenados en una especialidad son los más susceptibles de dar con buenas ideas originales porque son los que han eliminado más respuestas infructíferas y pueden concentrar su atención en las hipótesis que *pueden ser* verdaderas, y cuanto más familiarizados estén con su especialidad y mayor sea el número de asociaciones prometedoras, más numerosas serán las hipótesis que *pueden ser* verdaderas. La explicación que da Werthimer del desarrollo del pensamiento de Einstein habría sido más adecuada si lo hubiera comparado con el de otros hombres de ciencia que también trabajaron por descubrir la teoría general de la relatividad y hubiese indicado el entrenamiento similar que poseían estos hombres.

No existen cosas tales como la originalidad innata o la originalidad *sui generis*: uno tiene que aprender a aprender, y aprender a ser original, siempre en campos específicos. A los estudiantes que desean realizar un trabajo original se les aconseja que estudien su tema concienzudamente y se pongan luego en relación con hombres que hagan trabajo original en esa materia. Los laboratorios tales como el de Rutherford en Cambridge y la facultad de matemáticas de Gotinga se hicieron famosos por la preparación que proporcionaban para el pensamiento original en una especialidad dada. Entre otras cosas, esa preparación parece inculcar en el estudiante, por la emulación y el estímulo, la necesidad de ensayar nuevos métodos e ideas no ortodoxos que no han sido refutados o sólo lo han sido parcialmente, sometiéndolos a pruebas incesantes. Esa compleja necesidad, una vez desarrollada, puede oscurecer todas las demás necesidades y proporcionar la clave para una biografía. No obstante, la formación de tales necesidades maestras parece requerir el fortalecimiento por medio del éxito y la extinción a consecuencia del fracaso, lo mismo que acontece en casos mucho más simples. Pero hemos recalcado (solamente porque suele olvidarse) que, en las etapas superiores de la solución de los problemas, el método del ensayo y error se ve adulterado terriblemente. Los ensayos más evidentes que pueden ocurrírsele a un profano han sido eliminados

hace ya mucho tiempo por ensayos y errores, éxitos y fracasos, experimentados en una prolongada educación técnica. La misma educación, especialmente si ha comprendido el entrenamiento en métodos originales, ha proporcionado gran cantidad de orientaciones y asociaciones fértiles.

El historial público del desarrollo de una idea original adquiere la forma de respuestas objetivas, pero éstas son sólo parte del problema. Para explicar el fenómeno plausiblemente, tenemos que reconstruir, partiendo de esas respuestas, los procesos mentales ocultos. Si no se hace así, la serie de la conducta resultará llena de lagunas y no totalmente inteligible. En la práctica, se considera indispensable el método de la asociación o recombinación de ideas. El pensamiento original se explica por la recombinación de ideas en un proceso de ensayo y error restringido y dirigido por los estímulos presentes, pero sólo después de un largo curso de entrenamiento técnico en el pasado. Muchos psicólogos, empero, se muestran insatisfechos con las teorías genéticas del aprendizaje, y recalcan, en su lugar, una especie de congruencia entre los estados mentales o los estados cerebrales hipotéticos, por un lado, y el campo visual, por otro. Por ejemplo, Wertheimer y Köhler sostienen que el "requerimiento" en la situación momentánea puede determinar la conducta. Esto es indudablemente cierto como descripción fenomenológica, pero el psicólogo genético insistirá en saber por qué el requerimiento es sentido por algunos hombres algunas veces y en algunas situaciones y no por otros.

Hemos afirmado que el rasgo de la personalidad —la originalidad— está formado por necesidades y aptitudes específicas y siempre aprendidas. Las formas lógicas y matemáticas y algunos otros esquemas científicos pueden generalizarse hasta abarcar nuevos temas; mas para explicar la conducta tenemos que seguir el rastro del proceso de aprendizaje en un pasado específico. La originalidad, el genio, la razón, la benevolencia, el egoísmo, la piedad, el orgullo, la agresividad, el afán de lucro o el deseo de seguridad social nunca son la causa de nada. Mientras que el idealismo intenta explicar la conducta por la interrelación de significado o ideas, la explicación materialista es primordialmente causal y, en el campo de la personalidad, genética. Hemos hecho hincapié en el condicionamiento y el aprendizaje selectivo porque parecen ser las teorías genéticas mejor calificadas. El mismo Wertheimer declara que el condicionamiento y el aprendizaje selectivo entran en el proceso de desarrollo, pero insiste en que "funcionan en relación con las características del todo" y en que el proceso de aprendizaje "no es el

de una adición acumulativa, el de una sucesión de acontecimientos casuales fragmentarios", ni tampoco arbitrario, sino que "presenta una consecuencia de desarrollo". [1] Estas reservas, sin embargo, son perfectamente aceptables. Si se empieza por las ratas de Thorndike y se les presenta un *nuevo* problema, es probable que su respuesta sea arbitraria, accidental e inconexa, aunque quizás no tanto como creía Thorndike. Lo mismo puede decirse de la mayoría de los experimentos de condicionamiento y aprendizaje selectivo destinados específicamente a excluir los efectos del aprendizaje anterior, con el objeto de estudiar el fenómeno básico en una situación simple y bien controlada. Cabe esperar que el aprendizaje sea más mecánico, inconexo y fortuito que el que se produce fuera del laboratorio y enormemente distinto del pensamiento productivo de los seres humanos. Una vez que el individuo ha aprendido los miles de necesidades y aptitudes que distinguen a su sociedad, familia, escuela, profesión, sindicato, iglesia y club de los demás grupos, el aprendizaje selectivo llega a ser claramente sensible y racional. El ensayo y error, relativamente ciegos y mecánicos en el caso de las ratas y hasta en la infancia humana, son determinados ahora por gran cantidad de conocimientos técnicos, y circunscritos a respuestas de una *clase* que ha resultado satisfactoria o que no ha resultado insatisfactoria en el pasado. Por el método del ensayo y error se aprende, por ejemplo, a evitar los ensayos que implican imposibilidades lógicas, matemáticas y físicas o improbabilidades patentes.

Las necesidades, tal como las entendemos nosotros, adoptan muchas formas. Una emoción, por ejemplo, puede ser definida como la disposición a "preferir" la respuesta a las configuraciones de estímulo que está asociada con la satisfacción o insatisfacción de necesidades en el pasado. Si el placer es la satisfacción y el dolor la insatisfacción de una necesidad, y se define la "anticipación" en términos de la conducta pasada, podemos decir que la esperanza es la anticipación del placer, y el temor, la anticipación del dolor. En otro lugar [2] hemos definido varias emociones básicas en términos genéticos y behavioristas. La cólera, por ejemplo, "surge de las necesidades frustradas o del daño recibido donde anteriormente se había encontrado la satisfacción de las necesidades, dirigiéndose la emoción hacia un E [una configuración de estímulo], identificado como una respuesta insatisfactoria o dañina". Hemos afirmado que esas definiciones genéticas esclarecen la naturaleza de las emociones,

[1] *Ibíd.*, pág. 190.

[2] V. J. McGill y Livingston Welch: "Análisis behaviorista de las emociones", *Philosophy of Science*, 13, 100-122, 1946.

las cuales no deben entenderse superficialmente o en el momento, sino que requieren una indagación de la conducta pasada. Cierto es que el estímulo evocador se encuentra en el presente y lo mismo ocurre quizás con el objeto de la emoción; pero el individuo reacciona no sólo al estímulo externo, sino también a los estímulos internos producidos en el organismo por la activación de los rastros cerebrales. En la emoción, "reaccionamos" a las cosas pasadas lo mismo que a las presentes, y estas cosas son bastante específicas. Cuando los psicólogos prescinden del objeto y de la referencia pasada de la emoción, no tratan con la emoción, sino sólo con el *schock* o con la "excitación" en el sentido de Stratton.

También las actitudes y las creencias pueden describirse como necesidades. Una actitud parece ser una preferencia persistente por ciertos tipos de respuestas a las personas y a las instituciones y lugares en la medida en que las modificaciones operadas en ellos son de importancia humana. Lo mismo puede decirse de las emociones según se han definido anteriormente. En rigor, podemos decir que una actitud no es otra cosa que una emoción persistente o recurrente, que es generalizada de los objetos experimentados a todo un conjunto de objetos no experimentados de la misma clase. El caso más simple es aquél en que el hombre generaliza la *emoción* de cólera que siente por varios conocidos al grupo a que éstos pertenecen y desarrolla así una *actitud* de aversión hacia una raza o nacionalidad. Las actitudes irracionales son formadas también por la prensa diaria. El hombre que no tiene tiempo de confrontar las informaciones periodísticas se siente repetidamente irritado por el relato de las fechorías de determinada nación, con el resultado de que ve con recelo o ira todo lo que esa nación hace o se dice que hace. Esta disposición es una actitud de hostilidad. Los psicólogos han prestado una atención casi exclusiva a las actitudes irracionales, y a veces dan la impresión de que no hay ninguna otra clase. Las actitudes racionales más complejas implican el razonamiento y la información exacta y requieren una preparación específica. Al igual que las emociones, las actitudes deben ser investigadas siguiendo el rastro de la experiencia pasada, como lo prueba toda buena novela. No es extraño que la mejor información acerca de las actitudes proceda de los estudios genéticos de una u otra especie. De ello son ejemplos lo obra de Piaget, *The Moral Judgment of the Child*, [1] el análisis que hace Thrasher de las sociedades de gangsters [2] y la explicación que da Bettelheim de la transformación de las

[1] J. Piaget: *The Moral Judgement of the Child*, Nueva York, 1932.
[2] F. M. Thrasher: *The Gang*, Chicago, 1927.

actitudes de los prisioneros de diferentes clases sociales en un campo nazi de concentración. [1]

Las creencias pueden tratarse también como necesidades, es decir, como disposiciones a "preferir" un tipo de conducta o lenguaje a otro. Esta disposición difiere de otras necesidades en que las respuestas "preferidas" sólo se refieren a la verdad o falsedad de las afirmaciones, Piaget [2] ha descrito tres etapas en la aceptación de reglas por el niño, o, como él dice, tres tipos de reglas: la regla motora, que es aceptada y creída automáticamente; la regla coercitiva fundada en el respeto *unilateral*, y la regla racional basada en el respeto *mutuo*. No cabe duda de que el amor y la confianza que el niño siente por sus padres contribuye siempre a formar creencias, aun cuando existen considerables diferencias de una sociedad o clase a otra, evidenciándose, por ejemplo, que los niños del proletariado tienen más confianza en sí mismos. La prueba decisiva de la creencia del niño estriba en su propia experiencia. Si lo que dicen los padres es contrario a lo que el niño mismo aprende, surge un conflicto de necesidades.

EL CONFLICTO DE NECESIDADES Y LA ORGANIZACION DE LA PERSONALIDAD

El procedimiento que hemos seguido ofrece ciertas ventajas. En lugar de tratar los rasgos como características transparentes de la personalidad, exhibidas plenamente por el análisis de corte transversal, los hemos considerado como fases del proceso de aprendizaje. Nos hemos ocupado solamente de las necesidades y aptitudes adquiridas, es decir, de las disposiciones aprendidas del individuo para formular ciertos tipos de respuestas a ciertos patrones de estímulos, distinguiendo las aptitudes de las necesidades por el hecho de que el individuo no está dispuesto a ejercitar una aptitud a no ser que sirva a la satisfacción de alguna necesidad. Se han distinguido las emociones, los intereses, las actitudes y las creencias como diferentes clases de necesidades, y parece evidente que todos los demás rasgos o características de la personalidad podrían considerarse también como necesidades, aptitudes o potencialidades de diversa índole. Desde este punto de vista, es aún importante clasificar la conducta, hablar, por ejemplo, de la salud, la afectabilidad, la ascendencia, la seguridad en sí mismo, el espíritu gregario y el inte-

[1] B. Bettelheim: "La conducta individual y colectiva en las situaciones extremas", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38, 417-452, 1943.

[2] *Op. cit.*, pág. 92.

rés estético; pero estos rasgos de la personalidad son considerados como fases o etapas de la adaptación del individuo, tan específicos como los procesos de aprendizaje que los produjeron. No está excluída la generalización de los rasgos, por ejemplo, mediante la extrapolación de las reglas lógicas derivadas de las situaciones aprendidas. Pero la consistencia de un rasgo, su extensión a nuevas experiencias, no es automática: unas veces se produce y otras no. Los rasgos generales comunes a todas las personalidades son, desde luego, innegables. Es necesario distinguir etapas de desarrollo tales como el automatismo, el hábito y la conducta inteligente. Pero aunque la clasificación es importante, huelga decir que la conducta inteligente puede comprender componentes habituales y automáticos, mientras que el hábito y hasta el automatismo pueden bosquejar y anticipar la inteligencia. La universalidad de algunos rasgos no significa que sean uniformes y transcendentales. Cada una de las categorías kantianas del entendimiento tiene, como suele decirse, su historia. Lo mismo puede decirse de la "unidad transcendental de apercepción" de Kant. Si el yo ha de ser capaz de acompañar toda percepción es porque en todas las sociedades existen condiciones a las que el individuo debe adaptarse. En realidad, la formación del yo —y su enajenación en los casos patológicos— han sido estudiadas detenidamente. La necesidad de un nombre es también una adquisición universal de la personalidad. En Africa del Sur, donde la población blanca niega un nombre a los nativos, es decir, que se refiere a ellos invariablemente con cualquier palabra caprichosa que se le ocurre, se observa claramente la desorganización de la personalidad. [1] Los filósofos han recalcado acertadamente la espontaneidad esencial del yo para la organización de su experiencia. Pero también esto tiene su historia, a veces de decadencia y derrumbe. Se trata de una historia del aprendizaje de las necesidades que proporcionan estímulos internos para dirigir la acción.

Sin embargo, hasta ahora no hemos dicho nada de la *organización* de las necesidades, aptitudes y potencialidades. El punto de vista más plausible es el de que la organización de la personalidad es un producto continuo de los esfuerzos del individuo para resolver las contradicciones entre sus necesidades. Surge un conflicto de necesidades cuando un individuo que tiene la disposición a dar cierta respuesta a un patrón de estímulos adquiere una disposición para dar otra respuesta *incompatible*. Claro está que no se produce nin-

[1] Según los informes de Wulf Sachs, en "La psicoterapia entre los nativos de Africa del Sur", trabajo leído ante la Asociación para el Progreso de la Psicoterapia, Nueva York, 23 de mayo de 1946.

gún conflicto si una de las necesidades no está activa en ese momento, sino sólo latente, y la gravedad del conflicto dependerá de la duración del empate y de la intensidad de las necesidades. El conflicto de necesidades, sea tenue o intenso, es continuo o intermitente,[1] y el esfuerzo para esquivarlo o resolverlo proporciona una motivación persistente. Sherrington [2] y otros han estudiado extensamente la mecánica del conflicto, la relación recíproca de los músculos antagónicos, y se sabe mucho de la acción opuesta de las partes torácico-lumbar y cráneo-sacra del sistema nervioso vegetativo. [3]

Los experimentos realizados con animales proporcionan ejemplos simples de solución de los conflictos. Una rata madre no puede llegar hasta su cría, de la que siente una necesidad activa, sin atravesar una parrilla cargada de corriente eléctrica. A no ser que la intensidad de la corriente sea demasiado grande, la rata resuelve el conflicto cruzando la parrilla. Un chimpancé que se encuentra detrás de una cerca y ve un plátano fuera de su alcance sigue una conducta diferente. En lugar de intentar penosamente introducirse a través de los barrotes de la cerca, cosa que ha aprendido a no hacer, acaba por dar vueltas alrededor de la cerca, y, si es posible, subirá a lo alto de la misma, trepará por una cuerda o empleará una estaca. En otras palabras, la solución de un conflicto es simplemente una fase afortunada del proceso de aprendizaje que hemos venido examinando. En ocasiones, cuando no hay conflicto, no hay motivo para aprender y, por consiguiente, no hay aprendizaje. Cuando tiene lugar el aprendizaje, el conflicto es resuelto. El aprendizaje de las necesidades no es, por lo tanto, un proceso aislado. Adquirir una necesidad es ajustarla a otras necesidades e implica en algún grado una reorganización de la personalidad. Así, hasta en los experimentos aparentemente aislados de Pavlov, el aprendizaje produjo grandes cambios de la personalidad. Un ejemplo menos artificial y más complejo es el conflicto de un niño en su primer día de escuela. Existe la necesidad de ir a la escuela con los demás y no irritar a su madre; pero existe también la necesidad de quedarse en casa con su madre, de disfrutar de sus juguetes, etc. El conflicto puede resolverse escapando de la escuela, trabando amistad con sus condiscípulos y encontrando atractivos en el medio escolar, o fin-

[1] Cf.: O. H. Mowrer y Clyde Kluckhohn: "Teoría dinámica de la personalidad", en la edición de J. M. Hunt, *op. cit.*, págs. 69 y siguientes.

[2] C. S. Sherrington: *The Integrative Action of the Nervous System,* Nueva York, 1906.

[3] M. B. Arnold pasa revista a parte de la literatura en "La diferenciación fisiológica de los estados emocionales", *Psychological Rev.*, vol. 52, N° 1, 1945.

giendo una enfermedad. En cualquier caso, la solución reorganiza todo un sistema de necesidades, se acostumbra a distinguir diferentes tipos de solución o adaptación. En otro lugar [1] hemos distinguido, por ejemplo, la adaptación de largo alcance de la de corto alcance, y la social de la antisocial. "El histérico resuelve su conflicto pero de una manera inaceptable para la comunidad", [2] mientras que otras formas de psiconeurosis consisten en el fracaso sufrido al tratar de resolver de alguna manera las necesidades antagónicas. [3]

Existen tres áreas principales en las que pueden estudiarse el conflicto y la solución de las necesidades —la infancia y la mocedad, la psicopatología y el trabajo o la actividad económica—, y las discusiones corrientes sobre el particular guardan relación con el valor relativo de estas áreas. Las tres son necesarias y sumamente importantes, y ninguna de ellas es independiente de las otras. Por ello, difícilmente puede evitarse la pregunta de cuál de ellas es la predominante. La tendencia actual en psicoterapia de explicar la personalidad y sus deformaciones en términos de las experiencias infantiles, en gran parte inferidas de teorías especulativas y en gran parte incomprobables, parece unilateral y desproporcionada. Al examinar el lugar que ocupan las mujeres en los mitos y en el folklore de los indígenas de las Marquesas, Kardiner [4] critica las teorías psicoanalíticas corrientes. La teoría popular de que el temor de los hombres "a ser devorados por las mujeres representa un deseo de volver al útero" está —dice— "completamente desprovista de sentido." "¿Por qué han de desearlo?" La explicación de Roheim de que los hombres convierten a la mujer en un demonio canibalista cuando los rechaza es también "endeble". Más plausible, aunque completamente especulativa, es la propia teoría de Kardiner de que se asigna a la madre un papel de caníbal porque frustra al hombre a través de todo su ciclo vital. Aun cuando Kardiner no es estrictamente freudiano y a veces explica muy eficazmente el desarrollo de la personalidad según los cambios económicos operados en las diferentes sociedades, su principal tendencia consiste en explicar la

[1] V. J. McGill y Livingston Welch, *op. cit.*, págs. 118 y siguientes.

[2] V. J. McGill y Livingston Welch: "La histeria como un proceso de condicionamiento", *American Journal of Psychotherapy*, 1, 253-278, 1947.

[3] Entre los autores recientes que adoptan este punto de vista se encuentran F. Alexander y T. M. French, *Psychoanalytic Therapy*, Nueva York, 1946, pág. 4; K. Horney, *The Neurotic Personality of Our Time*, Nueva York, 1937, y Jules H. Masserman, *Principles of Dynamic Psychiatry*, Filadelfia, 1946, págs. 286 y siguientes.

[4] Abram Kardiner: *The Individual and His Society*, Nueva York, 1939, pág. 215. Véase también su *Psychological Frontiers of Society*, Nueva York, 1945.

estructura social de acuerdo con las frustraciones registradas en la infancia y en la mocedad, y en desdeñar los factores socio-económicos. A este respecto, es reveladora su negativa a discutir el "suicidio de raza" de los indígenas de las Marquesas y su reacción frente al imperialismo:

> Si intentáramos dar alguna explicación al "suicidio de raza" de este pueblo, nos expondríamos a encontrarnos en una situación demasiado difícil de resolver, situación en la que están destinados al fracaso todos los esfuerzos de empatía. Tampoco podemos fiarnos de la racionalización de la actitud de estos indígenas interpretándola en el sentido de que no quieren que sus hijos sean esclavos franceses. No conocemos esta cultura lo bastante para poder apreciar las incompatibilidades lógicas creadas por el contacto con las instituciones francesas. [1]

Podría pensarse que la historia ha proporcionado algunos testimonios en cuanto a las reacciones de los pueblos frente al imperialismo y que habría sido muy provechoso el estudio concreto de la explotación llevado a cabo sobre el lugar, teniendo en cuenta las cuidadosas notas de Lincoln; pero evidentemente Kardiner cree que las frustraciones y hostilidades de la infancia, aunque en gran parte "inconscientes", son más accesibles al conocimiento y pueden ser descubiertas a una distancia de miles de millas utilizando los métodos Rorschach. Otro psiquiatra, Wulf Sachs, [2] en su estudio de los indígenas de Africa del Sur, se preocupó principalmente de los hechos relacionados con la explotación. Las incompatibilidades entre los blancos y los indígenas no eran ningún misterio: vió las empalizadas donde se tenía a los "negros" y observó el efecto de las regulaciones opresivas. ¿No se podría encontrar algún grado de explotación evidente en las Marquesas, lo mismo que en otras colonias francesas?

La teoría marxista del desarrollo de las sociedades y de las personalidades que las integran reconoce el papel de las frustraciones de la infancia, pero lo considera secundario. Cuando se comprenden debidamente los factores económicos que esta teoría recalca, su importancia resulta indudablemente mayor de lo que suele suponerse. Según Venable, [3] cuatro factores generales determinan el principal desarrollo de toda sociedad: la cantidad de mano de obra disponible y sus necesidades, aptitudes y educación; el factor social, o sea la organización de los individuos en grupos socio-económicos, tales como familias, tribus y naciones, sindicatos obreros y asocia-

[1] *Ibíd.*, pág. 199.
[2] *Op. cit.* Véase también la obra de Sachs, *Black Hamlet*, Boston, 1947.
[3] Vernon Venable: *Human Nature: The Marxian View*, Nueva York, 1945, págs. 88 y siguientes.

ciones patronales; las materias primas y los recursos económicos brutos de todas clases, y, finalmente, la tecnología. Se dice que estos cuatro factores determinan el curso principal de la historia, pero cuál de ellos predomina en una etapa o sector dados es cosa que sólo puede descubrirse mediante la investigación histórica concreta. Aunque cada factor predomina en una u otra época, ninguno de ellos es, por supuesto, independiente de los demás.

El presente ensayo se ha consagrado al estudio de psicología de la personalidad, que constituye solamente una fase del primer factor; pero los cuatro factores, como hemos dicho, son interdependientes, y la explicación que hemos dado ha de ser complementada por las contribuciones hechas en otros campos. Las necesidades y aptitudes que la mayoría de los hombres pudo adquirir bajo la esclavitud y la dominación de Roma o el yugo del feudalismo, que en tiempos pasados se extendieron a través de la Europa civilizada han sido mezquinamente comparadas con la rica serie de necesidades y capacidades realizadas por nuestra propia cultura; pero incluso hoy el grueso de las necesidades y aptitudes de los hombres son incidentales al propósito de ganarse la vida. Si puede reformarse eficazmente el segundo de los factores anteriormente mencionados, es decir, la organización socio-económica de los hombres, de modo que sean libertádas las fuerzas productivas y las naciones vivan en paz, los horizontes podrán retroceder indefinidamente. Entonces la personalidad adquiriría su verdadera naturaleza, y la historia sería determinada cada vez más, no por las necesidades económicas, sino por las necesidades estéticas y científicas en desarrollo.